

**LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA TRABAJAR LA ORTOGRAFÍA
A TRAVÉS DE LAS TIC**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

ESPECIALIDAD: LENGUA Y LITERATURA

Alumno: Luis Jesús Mediano Moraira

Tutor: Jorge Martí Contreras

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Máster constituye una investigación sobre la práctica docente en un grupo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La experiencia de investigación corresponde a la modalidad de mejora educativa. La investigación ha pretendido averiguar si la implementación de actividades basadas en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proporciona al alumnado una herramienta de aprendizaje que hace que mejore su nivel ortográfico. El objetivo es que los alumnos consigan mejorar en estos aspectos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador y pedagógicamente más completo en comparación con la metodología tradicional. Por tanto, se sigue la metodología de la investigación-acción.

Los resultados son el refuerzo de la didáctica de la ortografía utilizando las TIC como elemento motivador y como aspecto didáctico complementario, pero fundamental en la consecución de los objetivos, como se puede desprender de todos los datos recogidos (observación participante, producciones del alumnado y encuestas).

Las conclusiones son que las actividades diseñadas y propuestas como una intervención docente necesaria son adecuadas para paliar las deficiencias en la ortografía y norma de la lengua en este y en otros contextos educativos.

Palabras clave: ortografía, implementación, TIC, didáctica, investigación-acción, aprendizaje.

Abstract

This Master's Thesis is a research about teaching practice in 4th year High School. This research experience is a method of education improvement. The main objective of this research is to assess whether the implementation of new technological activities provides a better learning for students in orthography. The main goal is to help students to improve this aspect of language through a very innovative teaching-learning process and pedagogically more complete, compared to traditional methodology. The research methodology used here is action research.

The results show a reinforcement of orthography through the use of ICT as a motivator and complementary tools, but also, as a main tool in achieving our goals, as can be seen in all the collected data (participating observation, students writing and surveys).

The conclusions are that the designed activities are actually a required teaching tool and are suited to address deficiencies in orthography in this context and in different education contexts as well.

Keywords: orthography, implementation, ICT, teaching, action research, learning.

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
2. Marco teórico.....	9
2.1. <i>La didáctica de la ortografía en relación a las TIC</i>	9
2.2. <i>La enseñanza de la ortografía a través de la enseñanza de la expresión escrita</i>	11
2.3. <i>Las actividades propuestas en relación a la didáctica de la ortografía</i>	13
2.4. <i>La ortografía en el currículo</i>	15
2.5. <i>La ortografía en los manuales y en las aulas</i>	16
3. Metodología.....	19
3.1. Investigación-acción.....	20
3.2. Enfoque cualitativo y cuantitativo de la investigación.....	21
4. Actividades.....	23
Actividad 1. Uso didáctico del teléfono móvil: escritura y corrección de textos a través de whatsapp.....	23
Actividad 2. Uso didáctico del teléfono móvil: Fotografías de errores ortográficos («La caza de faltas»).....	25
Actividad 3. Uso didáctico de Internet: conocimiento y uso de Flickr.....	27
Actividad 4. Búsqueda de información en Internet y creación de un dossier de errores utilizando Google Docs...27	
Actividad 5. Repertorio de cacografía: uso didáctico de Facebook.....	30
Actividad 6. Deducción de reglas ortográficas y utilización de correo electrónico.....	32
Actividad 7. Twitter para realizar ejercicios de errores ortográficos por confusión léxica.....	34
Actividad 8. Creación de un listado de homófonos en una wiki.....	37
5. Implementación de actividades.....	41
5.1. Motivación de los contenidos de las actividades.....	41
5.2. Objetivo.....	41
5.3. Contenidos.....	41
5.4. Temporalidad.....	42
5.5. Contexto educativo.....	42
5.5.1. Contextualización del centro.....	42
5.5.2. Contextualización del grupo.....	43
5.6. Metodología.....	43
5.7. Datos recogidos.....	44
6. Conclusiones.....	46
7. Bibliografía.....	49
8. Anexos.....	51

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el alumnado de Secundaria presenta unas deficiencias en su expresión escrita. Se puede constatar una preocupación generalizada por el nivel medio de los estudiantes; lo constata el profesorado en su práctica diaria y las evaluaciones que se vienen llevando a cabo. Dentro de estas deficiencias destacan los problemas de ortografía. La didáctica empleada por los docentes para resolver estas dificultades no obtiene resultados satisfactorios y muchos alumnos y alumnas llegan a la Universidad cometiendo graves errores ortográficos. La importancia de este hecho lleva a que se haya elaborado una unidad didáctica, cuya implementación ha permitido investigar qué metodología didáctica se puede utilizar para mejorar el nivel de expresión del alumnado.

Además, uno de los objetivos mínimos del estudio de la materia de Lengua y Literatura, que marca el currículo, es el desarrollo de la competencia comunicativa, y dentro de ella, se incluyen los saberes relacionados con las normas ortográficas. Además, el Decreto 112/2007 de 20 de julio aboga por la buena presentación de los textos escritos, con respecto, entre otras, a las normas ortográficas.

También se demanda la creación de textos escritos de diferente tipo respetando los criterios de corrección gramatical y ortográfica, y se señala como conocimiento de la lengua a adquirir, el aprecio por el valor social de las normas ortográficas y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

Por otra parte, se ha reflexionado sobre las actividades que ofrecen habitualmente los manuales y las que son llevadas a cabo por los docentes para trabajar la ortografía. Se ha llegado a la conclusión de que se necesitan actividades alternativas, innovadoras, que motiven al alumnado y consigan avances respecto a los resultados obtenidos por la metodología utilizada hasta ahora.

Para que el alumnado reflejara sus avances en ortografía se trabajó en actividades basadas en la utilización de las nuevas tecnologías.

Por tanto, se ha tenido en cuenta que mejorar la capacidad de escribir de los alumnos ha sido siempre, en todos los planes de estudio, un objetivo prioritario del

sistema educativo, en general, y del área de Lengua y Literatura, de modo particular. Por ello, resultó indudable que se debía conceder un mayor protagonismo al desarrollo de la capacidad de escribir. Además, la enseñanza de la ortografía debe tener un espacio relevante en el marco escolar, en general, y en las clases de Lengua y Literatura en particular. Además de la importancia estrictamente lingüística, su valoración social es indiscutible, como también lo es, en otro orden de cosas, su enorme trascendencia en el mantenimiento de la unidad del idioma.

Con el objetivo de paliar las deficiencias encontradas y el bajo nivel de expresión escrita de nuestros alumnos, y en especial de ortografía, se presenta este Trabajo Final de Máster, correspondiente al Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. Nuestro objetivo es el diseño de actividades como propuesta de intervención docente en un aula de 4º de ESO para trabajar la ortografía en lengua castellana. Muchas de las actividades propuestas forman parte de una unidad didáctica elaborada con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado mediante la producción de textos escritos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos.

El poder llevar a cabo en el aula parte de las actividades durante el período de prácticas del Máster, ofrece la oportunidad de reflexionar y valorar tanto su diseño como los aspectos implementados y exponer una posible propuesta de mejora, así como los cambios pertinentes.

Conviene mencionar también que el hecho de que el diseño de las actividades sea una propuesta de intervención docente llevada a la práctica le confiere al presente trabajo el carácter metodológico de una investigación-acción.

En resumen, el presente Trabajo Final de Máster consta de un marco teórico que pretende fundamentar la potencia pedagógica de las TIC en combinación con la didáctica de la ortografía. A continuación, se explica la metodología de la investigación basada en la investigación-acción. Seguidamente exponemos las actividades propuestas diseñadas para realizar la investigación y, finalmente, se comunican las conclusiones a las que hemos llegado después de reflexionar y analizar todo lo expuesto en este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

La idea principal expuesta en el siguiente punto es que las TIC se pueden utilizar como base de actividades de unidades didácticas para el estudio de la lengua. En nuestro caso, se pretende que sirvan para complementar actividades que tienen como objetivo tratar el tema de la ortografía y la norma en la lengua española. El objetivo es aprovechar las ventajas de la didáctica específica de la ortografía unidas a las enormes ventajas pedagógicas que le puede proporcionar al docente la utilización de las TIC en el aula. Por tanto, pensamos que incluir las TIC en la didáctica de la ortografía hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más potente y completo.

☒ 2.1. *La didáctica de la ortografía en relación a las TIC*

La utilización de las TIC como metodología didáctica ofrece numerosas posibilidades. En primer lugar, porque el usar las TIC puede hacer que sea más fácil conectar con los alumnos, debido a la estrecha relación que estos mantienen con las nuevas tecnologías. Esta conexión puede influir positivamente en su motivación y, por tanto, en que tengan una predisposición a realizar actividades basadas en ellas. De este modo se favorece el proceso de aprendizaje. Pero además, se pueden aplicar las TIC en secuencias didácticas para el estudio de la lengua, ya que esta combinación posee un potente componente pedagógico:

El funcionamiento de la lengua [...] puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación. (Camps, 2006, 32)

La reflexión sobre estos aspectos nos lleva a la conclusión de que la aplicación de las TIC puede resultar un factor dinamizador en la transmisión y gestión del conocimiento.

En segundo lugar, la posibilidad de que los alumnos realicen actividades diversas y diferentes a las tradicionales, les dotará de una mayor versatilidad a la hora de afrontar el proceso de aprendizaje. Además, las TIC favorecen las relaciones entre los sujetos y las relaciones sociales generan aprendizaje, sobre todo si se afrontan tareas

en equipo, ya que el origen de la inteligencia es social (López Melero, 2004). Por tanto, se puede estar de acuerdo con lo que dice Castells:

Entre los beneficios de las TIC están favorecer las relaciones sociales, potenciar el aprendizaje cooperativo, desarrollar nuevas habilidades y nuevas formas de construcción del conocimiento, y estimular creatividad, comunicación y razonamiento. (Castells, 2001)

También Rodríguez Cobos (2009) habla de las significativas ventajas que supone la introducción de los medios de comunicación y las TIC en el aula. Rodríguez Cobos destaca, también, el aspecto motivador que supone la presentación de los contenidos y su importancia para que el alumnado consiga aprender y para que el docente sea capaz de provocar situaciones en las que se produzca un verdadero aprendizaje.

También explica que el interés que puede suscitar relacionar determinadas materias, conocimientos y saberes con determinadas sensaciones que pueden variar dependiendo de la metodología utilizada a la hora de impartirlas.

Sobre la interactividad expone que las TIC favorecen la comunicación de forma sobresaliente y eso es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, a más interacción mayor aprendizaje.

En cuanto a la cooperación, comenta que las TIC ayudan a la autonomía y al trabajo en equipo y que favorecen la realización de experiencias, trabajos o proyectos en común.

Finalmente expresa como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estimulan la autonomía del alumnado y desarrollan su iniciativa, su imaginación y creatividad.

En definitiva, las TIC pueden ofrecernos metodologías y herramientas con las que programar actividades para la enseñanza-aprendizaje en general, y en nuestro caso para una más consistente enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Además, es necesario que la enseñanza tenga en cuenta que los alumnos deben aprender a interactuar en las nuevas formas de comunicación que ofrece Internet, ya que el empleo de nuevos medios y nuevas normas sociales y lingüísticas para la mencionada comunicación de manera adecuada es necesaria en el nuevo contexto socio-comunicativo.

☑ 2.2. *La enseñanza de la ortografía a través de la enseñanza de la expresión escrita*

A continuación, se expresa la idea de que hace falta tener en cuenta otro aspecto para lograr una buena enseñanza de la ortografía. Este aspecto, que constituye una cuestión fundamental, es la inserción del estudio de la ortografía dentro de la enseñanza general de la expresión escrita. Pensamos que el enfoque comunicativo es fundamental y por ello la producción de diferentes tipos de textos escritos con corrección debe ser el objetivo último de cualquier unidad didáctica que se quiera implementar. Además, permite que el estudiante aborde numerosos puntos con los que conseguir una buena expresión escrita general que le permita llevar a cabo una comunicación satisfactoria.

Una idea que se puede llevar a la práctica es la enseñanza de la escritura de, por ejemplo, un discurso persuasivo, ya que en alumnos y alumnas de 4º de ESO permite trabajar numerosas cuestiones como la argumentación (en el anexo se encuentra un dossier con actividades para trabajar en el aula la argumentación en el discurso persuasivo), la estructura del texto, la cohesión y cuestiones de estilo. Todo ello junto con la enseñanza de la ortografía favorece la competencia comunicativa. Además, las producciones escritas previas sirven para practicar la ortografía; por su parte, la producción final sirve para que el docente evalúe los avances y para que el discente aprenda de los errores cometidos.

La asimilación de contenidos se maximiza a través del desarrollo de actividades prácticas, porque forman parte de un proceso global de aprendizaje de la escritura que abarca todos los puntos relevantes a tener en cuenta, la relación entre ellos y su significado. Por ello, el aprendizaje de la ortografía se debe insertar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos. Así lo afirma Anna Camps:

El aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en un aprendizaje de la lengua escrita entendida como capacidad para la expresión y comunicación por escrito. El alumnado comprenderá la necesidad de la ortografía únicamente si siente la necesidad de escribir. (Camps, 2004: 41-42)

Además, el lenguaje escrito puede servir como medio para expresar la propia opinión, los deseos, etc., a través de la producción de diferentes tipos de textos. De la función de los textos Camps *et al.* exponen lo siguiente: «La función de dichos textos nos conduce de un modo natural a la necesidad de adecuar a la convención ortográfica y

estimula a los alumnos a solucionar los problemas ortográficos que se les plantean» (Camps *et al.*, 2004: 45).

Por ejemplo, la producción de un discurso persuasivo por parte del alumnado les crea la necesidad de comunicación y la motivación para expresar sus pensamientos, deseos, inquietudes, preocupaciones, etc. (el discurso persuasivo expresa lo que alguien desea que haga otra u otras personas).

Por tanto, a través del estudio de las tipologías textuales, se pueden abordar una gran cantidad de aspectos, entre ellos la ortografía. Así lo expresa Jorba *et al.*, para los que se pueden estudiar la estructura, el léxico, la ortografía, y todos los recursos lingüísticos necesarios para conseguir que los alumnos se expresen satisfactoriamente (Jorba *et al.*, 1998: 3).

En el caso del que se ha hablado, la producción del discurso persuasivo (texto argumentativo) debe servir para trabajar previamente diferentes aspectos de la lengua escrita, entre ellos, la ortografía.

Por otra parte, para que aprendan a escribir, es preciso que «escriban y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el por qué de la escritura» (Halté, 1989: 28). Es evidente que la reflexión permite un mejor aprendizaje, puesto que la simple memorización no permite anclar los conocimientos; además, la aplicación práctica favorece la comprensión de los fenómenos lingüísticos, además de suponer un incentivo motivador para los estudiantes. Por ejemplo, la correcta puntuación de un discurso persuasivo, hace más comprensible el texto, lo que favorece la influencia de este en el destinatario; favorece, en definitiva, la persuasión.

Por tanto, posteriormente apreciaremos en las actividades propuestas (por ejemplo, la actividad de caza de faltas de ortografía) la reflexión al contemplar el mal efecto que producen los errores ortográficos en carteles, prensa, comercios, etc., y la aplicación de los conocimientos ortográficos adquiridos mediante la realización de las actividades para elaborar un texto definitivo (un discurso persuasivo). Se cumplen, por tanto, las premisas teóricas expuestas anteriormente.

En conclusión, las actividades deben pretender mejorar la expresión escrita de los alumnos. Es fundamental que los estudiantes aprendan a escribir, porque como dijo Giroux (1990) “aprender a escribir es aprender a pensar”.

☑ 2.3. *Las actividades propuestas en relación a la didáctica de la ortografía*

Seguidamente, explicamos que las actividades que se pueden proponer, deben tener en cuenta los aspectos que la teoría de la didáctica de la ortografía considera importantes para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de la norma ortográfica. Mostramos que las directrices de la didáctica de la ortografía se pueden seguir, utilizando las nuevas tecnologías en el mencionado proceso. Por tanto, como comentamos en el primer punto, la combinación de didáctica de la ortografía y didáctica de las TIC resulta adecuada pedagógicamente. Anteriormente, expusimos de forma general y ahora hablamos de actividades concretas que se pueden llevar a cabo.

En primer lugar, las actividades propuestas pretenden fomentar la indagación del alumnado. En actividades como, por ejemplo, la escritura de argumentos y la corrección de los mismos a través de grupos de whatsapp, pueden permitir que el alumnado investigue y reflexione sobre la corrección de lo que quiere escribir y de la corrección de los textos que debe corregir. También, puede investigar al realizar una «caza de faltas» en una de las actividades, ya que debe averiguar si una palabra está bien escrita o no, si tiene alguna duda al respecto. Se trata de un ejercicio que favorece la actividad del alumnado y la reflexión sobre los problemas ortográficos detectados.

En *La enseñanza de la ortografía* se afirma que, para favorecer el aprendizaje de la ortografía, la actividad y la indagación por parte del alumnado son un aspecto importante:

El sistema más eficaz para fomentar el aprendizaje de la ortografía es el que parte de la actividad del niño, de la indagación y de los tanteos que puede hacer sólo o mejor en grupo. Los aspectos ortográficos deben presentarse como un *problema que hay que resolver*. (Camps *et al.*, 2004: 46)

Por otro lado, las actividades pretenden ser lúdicas, ya que resultan más motivadoras para los discentes. Esto favorece el aprendizaje. Por ejemplo, la «caza de faltas» permite descubrir de forma lúdica errores ortográficos que seguramente serán evitados por los alumnos en el futuro. La didáctica expuesta es avalada por Camps *et al* (Camps *et al.*, 2004: 46-47).

El juego de ortografía es un instrumento muy eficaz [...] En el contexto lúdico, el error puede ser fuente de aprendizaje [...] Un juego o ejercicio de ortografía debe ser seleccionado en función de

que permita realmente una actividad de descubrimiento [...] Creemos que el sistema de trabajo más adecuado es el que se realiza en grupo.

También se tiene en cuenta que existe una correlación positiva entre memoria visual y dominio ortográfico. Por ejemplo Jesús Mesanza así lo afirma (Mesanza, 1987: 61).

Por otra parte, Jesús Mesanza comenta que una lección de ortografía debe enseñarse mediante una lección integrada. Para él, en didáctica, se llama lección integrada a la compuesta por las fases de orientación inicial, trabajo activo del alumno y aplicación y reelaboración de lo aprendido (Mesanza, 1987: 62).

Las actividades propuestas constituyen una especie de lección integrada, ya que poseen estas características:

1. Orientación inicial: precisar qué objetivo se pretendía con la actividad 1.
2. Trabajo activo del alumnado: trabajo de expresión escrita y de corrección de las producciones de los compañeros.
3. Aplicación de lo aprendido: producción final de un discurso persuasivo con una ortografía correcta.

En resumen, la didáctica de la ortografía utilizada está basada en un marco teórico que refleja las bondades de las nuevas tecnologías para el aprendizaje. El aspecto motivador que se pretende con las actividades propuestas es un factor favorecedor del aprendizaje. La importancia del factor afectivo la explica Galve *et al.*: «Se debe desarrollar entre los estudiantes un deseo por comunicarse de manera escrita, en forma correcta [...] del mismo modo, es imprescindible usar técnicas acordes a los intereses de los diferentes aprendices, especialmente de índole lúdico» (Galve *et al.*, 2007: 41).

Otro factor que las nuevas tecnologías ofrecen para una didáctica de la ortografía más completa es el factor perceptivo. Actividades como, por ejemplo, la actividad de exposición de «la caza de faltas», que exponemos en las actividades propuestas, tienen un componente muy visual. De la importancia de los factores perceptivos se habla en *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*:

Quizás sea la percepción el proceso con el que más frecuentemente se ha asociado el aprendizaje ortográfico [...] se reconoce que la percepción visual juega un importante papel en la fijación de los patrones correctos.

Finalmente cabe señalar que la didáctica de la ortografía no recomienda los ejercicios de detección de faltas o de reproducción de errores ortográficos (Jimeno, 2007: 17). Pero estos ejercicios conviene evitarlos en los primeros niveles de enseñanza. Jesús Mesanza habla de «demorarlos hasta niveles superiores de enseñanza» (Mesanza, 1987: 56). Por tanto, pensamos que para un curso de 4º de ESO de buen nivel se pueden proponer. Además, los beneficios de la utilización de las nuevas tecnologías compensan los inconvenientes que pudieran tener este tipo de ejercicios.

☒ 2.4. La ortografía en el currículo

La normativa actual sobre *Lengua castellana y literatura* vigente en España para la Educación Secundaria Obligatoria es el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, que desarrolla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, (BOE 5-2-2007).

En cuanto a los objetivos se indica lo siguiente: «La enseñanza de la Lengua castellana y literatura en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

Objetivo 11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia y corrección» (BOE, 2007: 732)

El desarrollo del Real Decreto por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana es el siguiente:

El Decreto 112/2007, de 20 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana marca como objetivos de la etapa el comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano (p. 30405).

En cuanto a la organización del cuarto curso, se señala que la expresión escrita se trabajará en todas las materias (p. 30408).

Por otra parte, en relación a los objetivos generales de la materia de Lengua y Literatura cabe destacar que el eje de la educación lingüística estará constituido por los procedimientos encaminados al desarrollo de, entre otras, la capacidad de expresión escrita. Se comenta que estos procedimientos requieren una reflexión planificada sobre el funcionamiento del lenguaje y sobre las características formales de la lengua.

En lo referente a los objetivos específicos, se incluye el aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección (p. 30421).

El currículo de 4º de ESO marca, en relación al conocimiento de la lengua (bloque 3), el uso reflexivo de las normas ortográficas, el conocimiento de las normas ortográficas, el aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos (p. 30447).

En cuanto a los criterios de evaluación, se señala la creación de escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) respetando, entre otros, los criterios de corrección ortográfica (p. 30452).

Por tanto, se aprecia la importancia que se otorga a la corrección ortográfica de las producciones escritas del alumnado.

☒ **2.5. La ortografía en los manuales y en las aulas**

La mayor parte de los libros de texto parten del aprendizaje de las reglas para su posterior aplicación. Se estudia la regla y luego se pone en práctica.

En muchas ocasiones, la ortografía se trabaja ofreciendo ejercicios de rellenar en palabras huecos en blanco con la grafía correcta («b» o «v», «r» o «rr», «g» o «j», etc.).

Se suele pensar que el conocimiento de las reglas se plasmará en su correcta aplicación. Sin embargo, se dan muchos casos en los que los alumnos conocen perfectamente una regla de ortografía de letras o de uso de la tilde, pero luego no la aplican al escribir.

Por otra parte, cabe destacar que este tipo de ejercicios conviene evitarlos. Así lo afirma Jimeno quien explica que «conviene, así mismo, evitar aquellos ejercicios del tipo "coloca B o V en los espacios en blanco de las siguientes palabras". Solo refuerzan la duda» (Jimeno, 2007: 17).

Por otro lado, en muchos manuales, la ortografía aparece en bloques separados y no se relaciona con la actividad de producción de textos, no se señala que al redactar un determinado tipo de texto, se debe revisar la norma y la ortografía estudiada.

En lo referente a la ortografía en las aulas, hay que destacar que las faltas de ortografía abundan en la Universidad (Silió, 2013). Si el panorama en la Universidad es así de desolador, se puede pensar que el problema es de igual modo importante en los centros de educación secundaria. El problema también aparece en la forma de puntuar los textos y en la acentuación de los mismos. Elisa Silió en su artículo *El que escriba «habrir» no debería graduarse* expuso algunos de los errores que había detectado:

- El punto final no existe y las frases no arrancan con mayúsculas. Estas se usan indistintamente.
- “Haber” y “a ver” es el mayor quebradero de cabeza.
- Por contagio de la manera de escribir por móvil desaparece la “ch”, que pasa a ser “x”. “Mucho” es “muxo”.
- La “g” es hoy “w”. Uno no es guapo sino “wapo”.
- Las palabras acortadas en los apuntes de clase –“tb.” por “también” o “pq.” en lugar de “porque”– se ven en los exámenes.
- Los términos se funden: “*derrepente*”, “*asique*”, “*osea*”.
- Aparecen nuevas palabras como el gerundio “*tuviendo*”
- Uso de “s” por “x” (“*espectativa*”) y “n” en palabras que no la tienen (“*transtorno*”).

(Silió, 2013).

La existencia del problema se corrobora cuando se ve que en la Comunidad Valenciana han puesto coto a las faltas en las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) en las asignaturas de Lengua y Literatura II. En la Selectividad se ha rebajado hasta tres puntos por las faltas (0,25 por las grafías y 0,15 por las tildes).

Aunque la enseñanza de la ortografía ha sido una preocupación para los docentes, en algunas ocasiones, no ha sido tomada muy en cuenta. De hecho, Jimeno lo

expresa de este modo: “la ortografía –que ha pasado además por periodos en los que ha tenido una consideración escasa– queda reducida en muchas ocasiones a mero “apéndice” al que se presta poca atención” (Jimeno: 2007, 16).

La experiencia docente propia también ha servido para comprobar el estado de la ortografía en las aulas. En un grupo de refuerzo de 2º de ESO se pudieron apreciar errores ortográficos como por ejemplo: *hagachaba*, *jimoteando*, *inspirava*, *nueva mente*, *i* (en lugar de la conjunción “y”), *aprocsimarse*, *si quiera*, *buelta*, *cachoro*, *havia*, *izo*, *pabor*, *enganyó*, *estubieron*, *imbencible*, *asta*, *ombre*, *ablado*, *hacercó*, *iziera*. Además de estos errores las tildes “brillaban por su ausencia”.

En una clase de 3º de ESO se llegó a apreciar errores como *homni* (ovni), *virrei* o *bulnerar*, entre otros.

La clase de 4º en la que se implementó la unidad didáctica (clase con un buen nivel del alumnado), fallaron sobre todo en las tildes. En ellas destacaron los errores al acentuar los hiatos y los pronombres interrogativos.

En cuanto a los errores graves, únicamente se encontraron las palabras *extrangeros* y *vijente*.

Además, todos estos problemas se ven favorecidos por el uso masivo de las nuevas tecnologías, en las que se va imponiendo una forma de escribir en la que ninguna norma es aceptada. En *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*, se habla de que los cambios se pueden ver en los foros, chats, o grupos de noticias, y también en el correo electrónico, aunque en menor medida. También en los mensajes que se escriben y envían desde teléfonos móviles. En los mensajes se acortan términos, se omiten o prolongan puntuaciones, y muy pocas veces se colocan las mayúsculas (Galve *et al.*, 2008: 68-69).

En resumen, a veces los docentes no dedican mucho tiempo a trabajar la ortografía y los que sí se lo dedican ven una desproporción entre la dedicación y los resultados, que son muy pobres.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es investigar si la innovación docente que representa la utilización de las TIC para la enseñanza de la ortografía consigue una mejora en el aprendizaje de los alumnos. Podemos afirmar que se trata de una innovación, porque la innovación docente para Albaladejo *et. al.* (2011: 3) es:

El conjunto de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que pretenden modificar y mejorar las actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, con el único objeto de alcanzar unos mejores niveles y resultados de calidad educativa.

En nuestro caso, la intervención es la elaboración y realización en el aula de actividades alternativas para la enseñanza de la ortografía y el objetivo mejorar los resultados obtenidos con la única utilización de los métodos tradicionales.

Se trata de una innovación pedagógica, ya que este tipo de innovación está basada fundamentalmente en la introducción e implementación de nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas referidas a cómo enseñar, atendiendo a los nuevos conocimientos sobre cómo aprende el alumnado. El conocimiento que tenemos sobre cómo aprenden los alumnos nos hace ver la motivación que les puede suponer aprender a través del uso de las TIC, puesto que estas están muy presentes en sus vidas y son muy importantes en la sociedad actual. Por tanto, el tener en cuenta la forma de aprender de los estudiantes en la actualidad, dotaría de innovación a nuestra propuesta de intervención.

Albaladejo *et al.* (2011: 11) explica que la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje pretende alcanzar un verdadero cambio del paradigma educativo actual. También expone que este cambio se pretende lograr, entre otras cosas, mediante:

- Una educación más activa y una formación más práctica, fundamentada en el uso de nuevas tecnologías.
- Aumento de la interactividad entre el profesor y los estudiantes, y el estímulo al trabajo en equipo, de alumnos y profesores.

Las actividades diseñadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje poseen estas características: tienen menos en cuenta la teoría, están pensadas para un

amplio uso de las TIC, posibilitan que haya más interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesor, y permiten el trabajo en grupo.

☑ 3.1. Investigación-acción

Lomax (1990) ápod Latorre (2003:24) define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». En nuestro caso, la implementación de una unidad didáctica en el aula constituye la intervención con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado.

Para Escudero (1990), el diseño de un proyecto de investigación-acción comprende las fases de identificación inicial de un problema, elaboración de un plan estratégico razonado de actuación y reflexión crítica sobre lo que sucede.

Nuestra investigación posee las mencionadas fases:

En primer lugar, se identifica el problema: los problemas ortográficos del alumnado en la actualidad, que no puede evitar la didáctica tradicional como única vía.

En segundo lugar, se elabora un plan: diseñar e implementar una unidad didáctica basada en actividades a realizar a través de las TIC. Se reflexiona sobre la conveniencia de utilizar esa metodología. Pensamos que las nuevas tecnologías motivan al alumnado y que las actividades alternativas basadas en su uso facilitan su aprendizaje.

Finalmente, se reflexiona sobre los resultados obtenidos y sobre todo lo que se observa durante la realización de las actividades en el aula.

Siguiendo a McNiff *et al.* (1996) se inicia el ciclo de investigación siguiendo los siguientes puntos:

- Revisión de la práctica: hay una revisión de lo que se está realizando hasta la fecha: didáctica docente de la ortografía, actividades ofrecidas por los manuales, etc.
- Identificación de un aspecto que queremos mejorar: tenemos identificados los problemas de ortografía del alumnado a través de la observación y consulta de documentación sobre el tema. Además, la primera actividad constituye una evaluación diagnóstica que permite corroborar la existencia concreta de algunos

de los problemas del alumnado en general, en el grupo concreto objeto de la investigación.

- Se imagina la solución: se imagina y se elabora un plan de acción (realizar actividades basadas en las TIC) que debe constituir una mejora (hipótesis).
- Se implementa el plan de acción (la unidad didáctica): se lleva a la práctica y se ve si los resultados son los esperados.
- Se registra lo que ocurre: las producciones de los alumnos constituyen datos con los que se obtienen evidencias de la mejora de su nivel ortográfico.
- Evaluación de los resultados: se reflexiona y evalúa la mejora. La evaluación de las actividades que el alumnado realiza al finalizar la docencia sirve para sacar conclusiones.

☒ 3.2. Enfoque cualitativo y cuantitativo de la investigación

La investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, es organizado y garantiza la producción de conocimiento o de alternativas de solución viables.

En una investigación es posible desarrollar dos tipos de procedimientos: el cualitativo y el cuantitativo. Estos procedimientos pueden ser usados en una misma investigación. La conjunción de ambos puede ayudar a lograr resultados óptimos en las investigaciones.

Así pues, se han aplicado en la presente investigación. Se parte de una hipótesis: la realización de actividades basadas en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) mejorará la competencia en ortografía del alumnado de 4º de ESO.

Una característica de la investigación cualitativa es el papel del investigador en su trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de investigación. En la investigación llevada a cabo, la implementación en el aula de las actividades propuestas, es decir, el trabajo con el alumnado, permite la mencionada interacción.

También mediante la investigación cualitativa se investigan los fenómenos *in situ*, en el mismo contexto social donde ocurren y se estudia su significado. Está

orientada a la manifestación, interpretación y comprensión de los fenómenos. Y eso es lo que se pretende con esta investigación; en concreto, se pretende averiguar si las actividades propuestas son válidas para mejorar el aprendizaje en ortografía de los discentes.

En cuanto a la investigación cuantitativa, el análisis de los resultados numéricos es una de sus principales características. En nuestra investigación, se analizan los resultados obtenidos por el alumnado (calificaciones, estadística según las notas medias obtenidas, etc.).

4. ACTIVIDADES

En el presente apartado se exponen las actividades que proponemos para investigar si con su implementación en el aula se pueden obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje de la ortografía. La normativa de referencia para el proceso de aprendizaje es la ortografía de la lengua española 2010.

Se han elaborado un total de ocho actividades basadas en la didáctica de la ortografía y en la utilización pedagógica de las nuevas tecnologías.

Explicamos los ejercicios que se llevan a cabo, cómo, por qué y para qué. Por tanto, pretendemos justificarlos exponiendo los objetivos, contenidos, metodología, materiales y otros aspectos a tener en cuenta en la programación, de forma detallada.

Finalmente, a través de la observación y de una detenida reflexión, realizamos una crítica de las actividades en la que se remarcan los puntos fuertes, es decir, los aspectos positivos relacionados con las didácticas expuestas en el marco teórico y comentamos también los posibles inconvenientes.

☒ **Actividad 1. Uso didáctico del teléfono móvil: escritura y corrección de textos a través de *whatsapp***

Se trata de conocer los problemas ortográficos y de expresión de los estudiantes. Para ello, en primer lugar, se le ofrece al alumnado algunas ideas sobre temas para la realización de un discurso persuasivo, pero tienen libertad para elegir el tema. Aunque la elección de un tema libre para una redacción no es aconsejable, al tratarse de un discurso persuasivo, puede resultar más motivador para el estudiante persuadir de algo en lo que tenga especial interés. En esta primera actividad, los estudiantes trabajan en grupos de cinco alumnos (todos los alumnos deben participar). Cada alumno debe argumentar sobre la conveniencia de elegir un determinado tema. Para argumentar deben revisar y usar los conocimientos previos adquiridos durante el curso sobre la argumentación. Los argumentos se escriben en mensajes de *whatsapp* que recibe el profesor (el profesor forma parte de los grupos de *whatsapp* que crean los alumnos). La

argumentación les sirve para practicar de cara a confeccionar los argumentos que deben incluir posteriormente en el discurso persuasivo (texto argumentativo) que produzcan.

A continuación los grupos se intercambian los mensajes. Cada grupo debe identificar y corregir los errores ortográficos que encuentren en los textos de sus compañeros. Seguidamente, deben enviarse *whatsapps* con las correcciones.

Finalmente, el docente corrige todos los mensajes y envía las correcciones que los discentes no han identificado o corregido correctamente.

Al trabajar en grupo, unos alumnos y/o alumnas pueden aprender de otros.

Objetivos	<p>Evaluar el nivel de expresión del alumnado.</p> <p>Mejorar la corrección ortográfica del alumnado.</p> <p>Utilizar las nuevas tecnologías de manera didáctica.</p>
Contenidos	1. Identificación y corrección de errores ortográficos (procedimental).
Competencias	<p>Competencia comunicativa: expresión escrita.</p> <p>Competencia lingüística: corrección ortográfica.</p> <p>Competencia social y ciudadana: a través de la cooperación en el trabajo en grupo y del acuerdo en la elección del tema del discurso.</p> <p>Competencia digital: a través del uso didáctico del móvil.</p>
Resultados del aprendizaje	<p>El alumno ha de conocer los errores ortográficos que tiene.</p> <p>El alumno ha de aprender de los errores que comete.</p>
Metodología	Trabajo individual y en grupo.
Materiales	<p>Libro de texto.</p> <p>Teléfono móvil.</p> <p>Fotocopias: ejercicios.</p>
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula habitual.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la actividad 1 por parte del profesor (4 min.). - Tienen toda la sesión para realizar las actividades y en casa toda la tarde para concluirla.

Tabla 1. Programación de la actividad 1

Ejercicios

1.1. Escribid al menos tres argumentos en favor de la elección de un tema para la elaboración del discurso y enviadlos por *whatsapp* (cada miembro del grupo debe mandar sus tres argumentos).

1.2. Todos los mensajes enviados deben ser reenviados a otro grupo. Por tanto, se llevará a cabo un intercambio de mensajes. Cada grupo deberá realizar la corrección ortográfica de los mensajes recibidos por el grupo con el que hagan el intercambio. Se mandarán las palabras corregidas entre paréntesis.

☒ **Actividad 2. Uso didáctico del teléfono móvil: Fotografías de errores ortográficos («La caza de faltas»)**

Al principio de la unidad se les explica a los alumnos que deben ir realizando esta actividad para que tengan tiempo de desarrollarla satisfactoriamente. La actividad consiste en fotografiar con sus teléfonos móviles errores ortográficos que encuentran en documentos, carteles, anuncios, letreros de comercios, tiendas, etc.

Pretendemos motivar al alumnado a realizar esta actividad a través del uso de las nuevas tecnologías. Otro objetivo es que aprendan a fijarse y tengan cuidado al escribir, y que observen el mal efecto que produce una expresión ortográfica deficiente.

Objetivos	<p>Mejorar la expresión ortográfica del alumnado.</p> <p>Utilizar las nuevas tecnologías de manera didáctica.</p> <p>Valorar la importancia de la corrección ortográfica.</p>
Contenidos	<p>1. Identificación de errores ortográficos (procedimental).</p> <p>2. Utilización de las nuevas tecnologías de modo didáctico (procedimental).</p> <p>3. Valoración de la importancia de la corrección ortográfica (actitudinal).</p>
Competencias	<p>Competencia comunicativa: expresión escrita.</p> <p>Competencia lingüística: corrección ortográfica.</p> <p>Competencia digital: mediante el uso del móvil y de Internet (<i>Flickr</i>).</p> <p>Competencia estratégica (aprender a aprender): mediante la elaboración de un plan para llevar a cabo la búsqueda de los errores.</p> <p>Competencia en autonomía e iniciativa personal: a través de la planificación de la tarea.</p>
Resultados del aprendizaje	<p>El alumno ha de mejorar su expresión escrita.</p> <p>El alumno ha de conocer las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías.</p> <p>El alumno tiene que valorar la importancia de una expresión sin faltas de ortografía.</p>
Metodología	<p>Trabajo individual.</p>
Materiales	<p>Teléfono móvil.</p> <p>Ordenador con conexión a Internet.</p> <p>Pantalla.</p> <p>Fotocopias: ejercicios.</p>
Duración	<p>50 minutos (una sesión).</p>
Espacios	<p>Aula habitual (si el aula habitual cuenta con ordenador y pantalla; en el caso contrario se tiene que realizar en el aula de informática).</p>
Desarrollo	<p>- Presentación de la actividad 4 y preparación del material (encender el PC, el proyector y buscar el grupo en <i>Flickr</i>) (6 min.).</p> <p>- Exposición de las faltas encontradas por cada alumno (44 min.).</p>

Tabla 2. Programación de la actividades 2 y 3

☒ **Actividad 3. Uso didáctico de Internet: conocimiento y uso de *Flickr***

Se trata de que el alumnado refuerce sus conocimientos ortográficos exponiendo la actividad de «la caza de faltas». Los alumnos deben crear una cuenta en *Flickr* (Internet) y publicar allí sus fotos en un grupo común que crea el profesor.

Flickr es un sitio Web que permite almacenar, buscar y compartir fotografías a través de Internet. La comunidad de usuarios con la que cuenta comparte fotografías y también vídeos creados por ellos mismos. Cabe destacar que en esta comunidad se favorece la buena gestión de los contenidos, ya que se rige por una serie de normas de comportamiento y condiciones de uso. La popularidad de *Flickr* se debe a que permite a los usuarios etiquetar sus fotografías, y también, explorar y comentar las imágenes de otros usuarios.

Aunque a través de Internet todos pueden ver las fotos de todos, la exposición en clase asegura que todos aprendan de los errores mostrados independientemente de si han entrado en la página Web o han realizado la actividad.

El trabajo de los alumnos puede encontrarse en *Flickr* en el grupo “Cazadores de faltas”.

En la actividad anterior aparece conjuntamente la programación de las actividades 2 y 3.

☒ **Actividad 4. Búsqueda de información en Internet y creación de un dossier de errores utilizando Google Docs**

Se trata de que el alumnado prepare un examen sobre ortografía y norma de la lengua creando su propio dossier de apuntes. Pretendemos que los alumnos aprendan las formas correctas mediante la elaboración de su propio material. Para realizar la actividad se les proporciona apuntes con los errores más frecuentes. Los estudiantes deben buscar en Internet los puntos tratados en los apuntes y encontrar ejemplos de oraciones mal escritas y corregidas.

El alumnado puede preparar esta actividad en casa (si se dispone de un número de sesiones limitado). Se avisa con tiempo de que en una determinada sesión, el alumnado realizará un examen sobre errores frecuentes, acentuación y puntuación. Los

alumnos deben preparar el examen estudiando el dossier de errores frecuentes realizado por ellos mismos, apuntes del profesor sobre puntuación y repasando lo estudiado anteriormente en el libro de texto (en lo referente a las reglas de acentuación, acentuación de diptongos, triptongos e hiatos y algunos aspectos sobre la puntuación).

La idea de que se plantee la actividad como un examen es para que estudien con más interés estas cuestiones. El cuestionario es tipo test y en él deben señalar la respuesta correcta entre cuatro opciones (en ocasiones hay dos respuestas correctas). Como el objetivo no es que hagan bien el examen, sino que aprendan, se les plantea una segunda actividad mediada la sesión. Tras haber reflexionado sobre la corrección de las respuestas, el alumnado dispone del material teórico para acabar de realizar el examen o revisar sus respuestas, pero a cambio deben justificar, explicar el porqué de sus elecciones.

Objetivos	Evitar los errores de expresión más frecuentes. Mejorar la ortografía y la puntuación de los textos.
Contenidos	1. Errores frecuentes de expresión (norma). 2. Acentuación 3. Puntuación
Competencias	Competencia comunicativa: expresión escrita. Competencia lingüística: acentuación, puntuación, norma. Competencia estratégica (aprender a aprender): mediante la consulta de la teoría el alumnado deberá identificar las respuestas correctas. Al disponer de poco tiempo, el alumnado deberá planear cómo finalizar la actividad. También mediante la estrategia de cómo buscar y organizar la información encontrada en Internet. Competencia digital: a través de la búsqueda de información en Internet y la utilización de Google Docs.
Resultados del aprendizaje	El alumno ha de conocer los errores de expresión que se suelen cometer y debe evitarlos. El alumno ha de saber acentuar y puntuar correctamente.
Metodología	Trabajo individual y trabajo en grupo.
Materiales	Fotocopias (dossier preparado por el profesor): Documento de apoyo 5: Errores frecuentes. Documento de apoyo 6: Los signos de puntuación. Dossier del alumno (ejemplos corregidos de errores frecuentes). Libro de texto: signos de puntuación; reglas de acentuación; acentuación de diptongos, triptongos e hiatos. Fotocopias: Examen y ejercicios.
Duración	100 minutos (dos sesiones).
Espacios	Aula de informática.
Desarrollo	- Presentación de la actividad 3 por parte del profesor, reparto de material y explicación de Google Docs (15 min.). - Breve explicación de los errores frecuentes (15 min.). - Creación del dossier (20 min. en clase y se acaba en casa). - Realización del examen en clase: - Examen (23 min.). - Examen consultando el material y justificando las respuestas (23 min.).

Tabla 3. Programación de la actividad 4

Ejercicios

4.1. En grupos de cuatro estudiantes, buscad en Internet ejemplos de oraciones sobre los errores frecuentes comentados en clase (en los ejemplos debe aparecer la frase incorrecta y la correcta y se debe señalar el error y la corrección).

4.2. Elaborad y compartid un documento mediante Google Docs con los ejemplos. Imprimidlo y llevadlo a clase.

4.3. Examen:

1ª parte. Marca la respuesta correcta (en alguna ocasión puede haber dos respuestas correctas).

2ª parte. Revisa tu examen consultando el material (el documento realizado por vosotros y los apuntes del profesor) y justifica la elección de tus respuestas.

☑ Actividad 5. Repertorio de cacografía: uso didáctico de Facebook

Se trata de que cada alumno elabore su propio repertorio de cacografías. Si tienen constancia de sus errores son más conscientes, para así evitarlos en el futuro. Y, en los procesos de revisión de sus producciones escritas, puede ser útil consultar la cacografía para comprobar si ha reincidido en los errores.

El trabajo utilizando Facebook, además de ser motivador, permite trabajar en grupo y que unos alumnos y/o alumnas aprendan de otros.

El alumnado forma grupos en Facebook (el docente forma parte de estos grupos y puede revisar todo el trabajo que hagan los discentes) y pone en común los errores que suele cometer. Con las palabras que observan que son más problemáticas deben formar grupos de palabras y con los grupos escribir párrafos que contengan las palabras de cada grupo. El profesor puede proponer el orden de aparición de las palabras en los párrafos. Pretendemos forzar al estudiante a que utilice palabras con las que suele tener problemas ortográficos.

Se tiene en cuenta que el alumnado domina la red social en cuestión y, por tanto, no se prevemos destinar tiempo a su explicación.

Objetivos	Concienciar al alumnado de sus errores más habituales. Evitar los errores de ortografía más frecuentes favoreciendo la producción escrita de textos. Motivar al alumnado mediante la realización de actividades TIC.
Contenidos	1. Identificación de palabras problemáticas (procedimental). 2. Expresión escrita correcta (procedimental).
Competencias	Competencia comunicativa: expresión escrita. Competencia lingüística: ortografía. Competencia estratégica (aprender a aprender): planear cómo resolver el ejercicio de producción de los textos. Competencia digital: a través del uso didáctico de Facebook.
Resultados del aprendizaje	El alumnado ha de identificar los errores ortográficos que se suele cometer y debe evitarlos.
Metodología	Trabajo individual y trabajo en grupo en el aula y en casa.
Materiales	Ordenadores con conexión a Internet. Fotocopia con los ejercicios.
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula de informática.
Desarrollo	- Presentación de la actividad 5 (5 min.) - Repertorio de cacografía a realizar en casa. - Creación del grupo en Facebook, redacción y publicación de cacografías (18 min.). - Redacción y publicación de párrafos (27 min.). *Si falta tiempo se acaba en casa.

Tabla 4. Programación de la actividad 5

Ejercicios

5.1. Elaborad un repertorio de cacografía propio (por ejemplo, revisando las producciones escritas realizadas durante el curso, preferiblemente las de los últimos meses).

5.2. Cread grupos en Facebook de cuatro estudiantes y agregad al profesor/a. Publicad vuestros repertorios de cacografía (cada alumno o alumna el suyo) y elegid las veinte palabras más problemáticas (las que más se repiten).

5.3. Individualmente, formar grupos de cuatro palabras con el repertorio de cacografía común, es decir, con las veinte palabras elegidas. A continuación, escribid párrafos breves que contengan esas cuatro palabras escritas correctamente. Subrayad o destacad de cualquier modo las cuatro palabras objeto del ejercicio para reforzar la memoria visual.

5.4. Publicad en Facebook vuestra tarea final (recopilación de textos).

☒ **Actividad 6. Deducción de reglas ortográficas y utilización de correo electrónico**

Aunque el procedimiento deductivo es el más habitual (se estudia la regla y luego se pone en práctica) es mucho más eficaz inferir la regla a través de actividades de observación y reflexión. Por tanto, en esta actividad pretendemos que descubran las reglas de acentuación, es decir, que descubran las regularidades, agrupando las palabras de acuerdo con criterios ortográficos, y que descubran inductivamente las reglas de acentuación que sigue cada grupo de palabras.

Al realizar la actividad en el aula, se evita que puedan consultar las reglas en libros, Internet, etc. De este modo, conseguimos que el descubrimiento sea producto de la reflexión, lo que favorece el aprendizaje.

Deben entregar el trabajo por correo electrónico para que aprendan a utilizarlo como herramienta ventajosa para el envío de información a través de archivos adjuntos.

Objetivos	Conocer las reglas de acentuación a través de su inferencia por medio de la reflexión. Utilizar el correo electrónico con fines académicos.
Contenidos	1. Las reglas de acentuación (conceptual). 2. Inferencia de reglas de acentuación (procedimental). 3. Utilización del correo electrónico (procedimental).
Competencias	Competencia lingüística: ortografía (acentuación). Competencia estratégica (aprender a aprender): planear cómo resolver el ejercicio de descubrimiento de las reglas de acentuación. Competencia digital: a través de la utilización del correo electrónico para enviar documentos.
Resultados del aprendizaje	El alumnado ha de conocer las reglas de acentuación. El alumnado ha de saber enviar documentos por correo electrónico.
Metodología	Trabajo individual y trabajo en grupo.
Materiales	Ordenadores con conexión a Internet.
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula de informática.
Desarrollo	- Presentación de la actividad 6 (4 min.) - Ejercicio 6.1. (34 min.). - Ejercicio 6.2. (12 min.).

Tabla 5. Programación de la actividad 6

Ejercicios

6.1. En grupos de cuatro estudiantes, agrupad las siguientes palabras según sean agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas. Después reflexionad sobre sus regularidades e intentad descubrir las reglas de acentuación que sigue cada grupo.

emoción, abedul, árbol, examen, clínica, estético, entrégamela, pregúntaselo, cabezal, arnés, sofá, valor, cena, consul, fácil, afán, interés, objeto, ombligo, bisturí, álbum, moneda, timbre, césped, chupete, clásico, recógeselo, desdén, chalé, atrás, inquietud, hipótesis, tétrico, áspero, vinagre, terapia, fórceps, recargo, oculista, autoridad, música, próximo, jabalí, taller, repartidor, ángel, carácter, bíceps, astrólogo, fanático, horóscopo, periódico, consomé, arenal, revés, alquitrán, ámbar,

oficina, mármol, extraño, espléndido, desplazándose, número, teléfono, página, excéntrica, múltiple, práctico, único, futurólogo.

6.2. Cread un documento Word con las reglas redactadas y enviadlo por correo electrónico al profesor.

☑ Actividad 7. *Twitter* para realizar ejercicios de errores ortográficos por confusión léxica

Pretendemos que el alumnado colabore en la realización de un ejercicio de identificación y corrección de palabras problemáticas a través de *Twitter*. Los discentes deben crear una cuenta en *Twitter*. A continuación, el profesor se hace *seguidor* de los alumnos y mediante un mensaje privado, enviado a todos ellos, crea un grupo común. El objetivo de la utilización de *Twitter* es que puedan comunicarse y compartir las respuestas del ejercicio. De este modo, el ejercicio se realiza con las aportaciones de todos y todos pueden acceder a él, copiarlo o consultarlo en el momento que deseen. Además, la innovación que supone la utilización de *Twitter* les debe motivar para realizar la actividad.

Al contestar a los mensajes con las aportaciones realizadas, el profesor puede saber si los alumnos han leído los mensajes. Aunque no todos los estudiantes se encargan de enviar las oraciones corregidas, sí que han participado previamente en la realización del ejercicio y mediante las contestaciones demuestran haber accedido a los contenidos.

Otra opción puede ser que los mensajes sean públicos y que los estudiantes los *retuiteen* para demostrar que los han leído (los mensajes de los grupos privados no se pueden *retuitear*).

Como la actividad se realiza en grupo, hay muchas posibilidades de que, por lo menos, algún miembro del grupo posea ya una cuenta en *Twitter* y sepa cómo funciona. Por tanto, unos estudiantes pueden ayudar a otros a crear sus cuentas.

El ejercicio de palabras problemáticas pretende evitar las faltas de ortografía por confusión léxica. Además, intenta que el alumnado maneje el vocabulario con más exactitud a la hora de comunicarse.

Aunque la actividad está diseñada para ser llevada a cabo en el aula, tiene la ventaja de que se puede terminar en casa, si los estudiantes necesitan más tiempo para acabarla. Además, el profesor también la puede corregir desde casa y enviar cualquier indicación en cualquier momento.

Ejercicios

7.1. Crea una cuenta en *Twitter* (los que no tengan una ya). A continuación, sigue en *Twitter* a tu profesor y a tus compañeros.

7.2. En grupos de 5 estudiantes se hace el ejercicio “palabras problemáticas” basado en el ejercicio “parejas mal avenidas” (Aijón *et al.*, 2010). Cada grupo hace las siguientes oraciones:

- Grupo 1: oraciones 1-3
- Grupo 2: oraciones 3-6
- Grupo 3: oraciones 6-9
- Grupo 4: oraciones 9-12
- Grupo 5: oraciones 12-15
- Grupo 6: oraciones 15-18

Ejercicio: “Palabras problemáticas” basado en el ejercicio “parejas mal avenidas” (Aijón *et al.*, 2010)

Existen parejas de palabras que suelen confundirse entre sí dando lugar a clásicos errores léxicos. Identifica los términos problemáticos y sustitúyelos por otros correctos.

1. El día de la boda, todos estaban felices: había una alegría latente.
2. No tengo un amigo a quien rebelar mis secretos.
3. Después de inhumar su cadáver, sus cenizas fueron esparcidas.
4. El verdugo infringió un severo castigo al ladrón de caballos.
5. La cocina egipcia me encanta porque tiene muchas especies.
6. Ante aquel comportamiento tan insultante, el cliente se puso hecho un obelisco.

7. Esa ley de educación proscribía en abril.
8. El colegio que buscas está en la intersección de esas dos avenidas.
9. Hemos descubierto la motivación por la que cometió el crimen.
10. En el accidente se rompió sendos brazos.
11. Este chalé es demasiado caro, no es accesible para nosotros.
12. Qué bien huele el azar en primavera.
13. Los pobres adolecen de las cosas más básicas para vivir.
14. Nunca atiende al profesor, su aptitud deja mucho que desear.
15. Si a mi sobrino de dos años le das un papel no para de rayarlo.
16. Se siente mareado desde que el accidente le produjo una apertura en la cabeza.
17. La lívido y el deseo sexual son la misma cosa.
18. Me preocupa que estés tan libido; esa palidez no es normal.

7.3. Tres miembros de cada grupo deben escribir en el grupo de *Twitter* un mensaje con la corrección de una oración (una oración cada miembro). Además, tienen que buscar en www.rae.es el significado de las dos palabras que se confunden y escribirlo también en el mensaje. Todos los alumnos deben leer y contestar “leído” a todos los mensajes que se escriban, tanto de sus compañeros como del profesor (el profesor envía por *Twitter* la corrección de las oraciones).

Objetivos	Evitar la confusión entre términos problemáticos.
	Emplear el léxico con corrección.
	Valorar la importancia de ser preciso a la hora de expresarse.
Contenidos	1. Identificación de palabras problemáticas (procedimental).
	2. Utilización de las nuevas tecnologías de modo didáctico (procedimental).
	3. Valoración de la importancia de la precisión al comunicarse (actitudinal).
Competencias	Competencia comunicativa: expresión escrita correcta.
	Competencia lingüística: dominio del léxico problemático.
	Competencia digital: mediante el uso de <i>Twitter</i> .
	Competencia en autonomía e iniciativa personal: a través de la planificación de la tarea.
Resultados del aprendizaje	El alumnado ha de conocer los términos problemáticos.
	El alumnado ha utilizar correctamente los términos problemáticos.
	El alumnado ha de conocer las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías.
	El alumno tiene que valorar la importancia de una expresión utilizando el léxico correcto.
Metodología	Trabajo individual y en grupos de cinco estudiantes.
Materiales	Ordenador con conexión a Internet.
	Fotocopias: ejercicios.
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula de informática
Desarrollo	- Presentación de la actividad 7 (4 min.).
	- Creación de las cuentas de <i>Twitter</i> y conexión entre ellas (12 min.).
	- Ejercicio “palabras problemáticas” (14 min.).
	- Publicación de las respuestas en <i>Twitter</i> (14 min.).
	- Lectura de las respuestas publicadas (6 min.)

Tabla 6. Programación de la actividad 7

☒ Actividad 8. Creación de un listado de homófonos en una *wiki*

Se trata de que el alumnado aprenda los homófonos que se utilizan más frecuentemente y que conozca *Wikispaces* trabajando la actividad en este sitio Web.

La idea de que elaboren un listado de homófonos se basa en las dificultades que suele suscitar la utilización en la escritura de este tipo de palabras. Los homófonos son un tipo de homónimos que suenan de igual modo, pero que difieren en el significado, tienen la misma pronunciación, pero diferente ortografía. De ahí la dificultad que se comentaba anteriormente.

Mediante la búsqueda de este tipo de palabras, el estudiante las puede aprender mejor, debido a la investigación activa que debe realizar.

Por otra parte, la utilización de *Wikispaces* puede hacerles más atractiva la actividad. Acceder al contenido (los homófonos) a través de la Red, también puede lograr que adquieran mejor las diferencias.

Además, el alumno debe consultar el contenido para comprobar que otros compañeros no han enviado ya los homófonos que desea publicar.

Otra ventaja es que permite la elaboración colaborativa de los contenidos, lo que también puede resultar motivador. Los alumnos pueden enviarse mensajes preguntándose dudas y también le pueden preguntar al profesor. Por tanto, permite la comunicación y la interacción en diferentes ejes. Esto es una ventaja cuando existen dificultades para reunirse presencialmente. Además, el profesor puede corregir o enviar indicaciones en cualquier momento.

Finalmente, hay que señalar que el uso de la *wiki* es sencillo para los estudiantes. Además, el profesor les debe dar las instrucciones y debe orientarlos, sobre todo, en el momento de crear las cuentas, y al principio de su utilización, que es lo que puede plantear más dificultades.

Si el centro no dispone de ordenadores para todos, deben compartirlos, ponerse en grupos, pero cada estudiante, aunque puede ser ayudado por sus compañeros debe realizar su propia búsqueda.

Objetivos	Conocer los homófonos con más frecuencia de uso. Aprender a utilizar <i>Wikispaces</i> de forma didáctica.
Contenidos	1. Los homófonos (conceptual). 2. Búsqueda de homófonos (procedimental). 3. Utilización de <i>Wikispaces</i> (procedimental).
Competencias	Competencia lingüística: ortografía (homófonos). Competencia estratégica (aprender a aprender): planear cómo llevar a cabo la búsqueda de los homófonos. Competencia digital: a través de la utilización de <i>Wikispaces</i> y de la búsqueda de información en Internet.
Resultados del aprendizaje	El alumnado ha de conocer los homófonos que se usan más frecuentemente. El alumnado ha de saber distinguir la ortografía correcta de los homófonos. El alumno ha de saber publicar contenidos en <i>Wikispaces</i> .
Metodología	Trabajo individual.
Materiales	Ordenadores con conexión a Internet.
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula de informática.
Desarrollo	- Presentación de la actividad 6 (5 min.). - Explicación del profesor sobre los homófonos (5 min.). - Ejercicio 8.1. (creación de las cuentas) (10 min.). - Ejercicio 8.2. (búsqueda de homófonos y publicación) (30 min.). - Ejercicio 8.3. (Se realiza en casa).

Tabla 7. Programación de la actividad 8

Ejercicios

8.1. Crea una cuenta en *Wikispaces*. Entra en la *wiki* creada por el profesor

8.2. Cada estudiante debe buscar en Internet tres parejas de palabras homófonas (evitar las palabras que se utilicen menos). Debe publicarlas en *Wikispaces* escribiendo su significado entre paréntesis.

8.3. Elabora un documento Word copiando las aportaciones (los homófonos publicados) de todos los compañeros en la *wiki*. Imprímelo.

5. IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES

☒ 5.1. Motivación de los contenidos de las actividades

La motivación de las actividades es contribuir a mejorar la expresión escrita de los alumnos de 4º de ESO. Se sabe que en la actualidad el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria posee unas carencias en este sentido. A veces no se le suele dar la importancia que tiene una buena expresión escrita ni tampoco a la importante inconveniencia de redactar con faltas ortográficas. Por ello los estudiantes arrastran muchas deficiencias año tras año, y en algunos casos incluso llegan con ellas a la Universidad. Además, el *currículum* incluye como contenidos el uso reflexivo y conocimiento de las normas ortográficas y que el alumnado debe comprender la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos y su valor social.

Por todo esto, las actividades propuestas pretenden trabajar la ortografía.

☒ 5.2. Objetivo

El principal objetivo de la implementación de las actividades es que el alumnado experimente una mejora substancial en cuanto al número y el tipo de faltas de ortografía cometidas.

☒ 5.3. Contenidos

Los contenidos a abordar durante el desarrollo de las actividades responden al objetivo planteado por la misma. De esta manera, se abordan distintos tipos de contenidos específicos, es decir, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- Ortografía y expresión: errores frecuentes (conceptual).
- Ortografía: los signos de puntuación (conceptual).
- Ortografía: la acentuación (conceptual).
- Identificación y corrección de errores ortográficos (procedimental).

- Utilización de las nuevas tecnologías de modo didáctico (procedimental).
- Valoración de la importancia de la corrección ortográfica (actitudinal).

☑ 5.4. Temporalidad de las actividades

Las actividades implementadas son las actividades 1, 2, 3 y 4. Están pensadas para que ocupen un espacio temporal en el aula de dos semanas (cinco sesiones repartidas en tres sesiones la primera semana y dos sesiones la segunda: hay tres horas de clase a la semana). La duración concreta de cada actividad es la siguiente:

Actividad 1	50 minutos	Una sesión
Actividad 2	50 minutos	Una sesión
Actividad 3	50 minutos	Una sesión
Actividad 4	100 minutos	Dos sesiones

Tabla 8. Actividades y temporalidad

☑ 5.5. Contexto educativo

5.5.1. Contextualización del centro

El IES Francesc Ribalta está situado en la ciudad de Castellón de la Plana.

El contexto escolar en el que se encuentra el Instituto está caracterizado por ser un centro público, mixto y muy numeroso, pues está formado por 2.058 alumnos y 147 profesores (el año pasado había 160 profesores, pero a causa de los recortes, se han quedado en los mencionados 147) entre los grupos de diurno, nocturno, ciclos formativos y a distancia (CEED). Si bien cuenta entre su alumnado con presencia mayoritaria de españoles, en los últimas dos décadas, Castellón ha sido una de las ciudades españolas que mayor población de Europa del Este ha recibido, lo que ha provocado un impacto en la composición de los estudiantes del centro. Así, el porcentaje de alumnado inmigrante del Instituto se ha visto incrementado anualmente (llegó a alcanzar en el curso 2010-2011 cerca del 20%), siendo el colectivo más

representado el de Rumanía, seguido de Marruecos y Latinoamérica. Además, el Instituto también cuenta con un porcentaje pequeño de alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

El Instituto está localizado en la zona centro de Castellón, tradicionalmente habitado por familias de nivel adquisitivo medio-alto y donde se encuentran los principales comercios de la ciudad. No obstante, en la actualidad, estas características se han visto modificadas como consecuencia del aumento de la población foránea y, de este modo, han proliferado junto al Instituto (especialmente en la zona de la Ronda) otros comercios con productos o servicios que vienen a atender las necesidades específicas de dicha población así como un mayor porcentaje de familias con una renta más baja.

5.5.2. Contextualización del grupo

Las actividades se han implementado en alumnos y alumnas de 4º de ESO, porque, aunque era previsible que presentaran ciertas carencias, ya tienen un desarrollo cognitivo y un nivel de conocimientos suficiente como para aprovechar el trabajo realizado en las actividades y adquirir el aprendizaje que se tenía como objetivo.

Se trata de un grupo homogéneo con un buen nivel académico general y un nivel ortográfico aceptable. El alumnado posee una buena actitud y suele mostrar interés en el desarrollo de actividades. El grupo está formado por 16 chicas y 14 chicos. Hay dos chicas de origen rumano, pero están al mismo nivel que sus compañeros, por tanto, no fue necesario plantear actividades especiales para atender a la diversidad, ya que estaban totalmente integradas.

☒ 5.6. Metodología

Se basó en los principios metodológicos de individualización (que persigue el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades del alumnado) y de actividad y participación, según el cual, se aprende haciendo.

En cuanto a la estrategia didáctica, consistió en partir de los conocimientos previos del alumnado y relacionar los contenidos con ellos, a fin de suscitar aprendizaje significativo.

En cuanto a los recursos metodológicos, se utilizaron los materiales para realizar ejercicios de análisis y, posteriormente, de producción. Por tanto, se trató de un trabajo individual y/o grupal de carácter aplicativo (el trabajo grupal para favorecer el aprendizaje social y cooperativo) y trabajo tutorizado por el profesor.

☒ 5.7. Datos recogidos

Para evaluar la conveniencia de las actividades, se puede recurrir a la evaluación de la docencia llevada a cabo durante la implementación de la unidad didáctica a la que pertenecen las actividades propuestas en el presente Trabajo Final de Máster. A los alumnos se les formuló una serie de preguntas que respondieron por escrito de forma anónima. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

- ¿Con qué actividades habéis disfrutado más?
- ¿Qué cosas nuevas habéis aprendido?
- ¿Qué aspectos no han sido agradables o útiles?
- ¿Qué habéis encontrado útil?

Una gran mayoría respondió que las actividades en las que se usaban las TIC habían sido las más atractivas para ellos y las que les habían motivado más. La actividad más aplaudida fue la «caza de faltas», tanto por la novedad que representaba la búsqueda por diferentes espacios como por el uso de *Flickr*, el sitio web que permitía compartir sus fotos.

En cuanto a la actividad realizada con el teléfono móvil, también fue muy bien acogida. Esto se puede comprobar en que casi todos los alumnos la llevaron a cabo, dejándose algunos, únicamente, la corrección ortográfica de los compañeros (porque no recibieron los mensajes de sus compañeros y no los reclamaron).

Por otra parte, en lo referente a los conocimientos que han adquirido, cabe resaltar que el alumnado afirmó que habían mejorado su ortografía. Esto se puede

comprobar en sus producciones escritas (la redacción de un discurso persuasivo), ya que en el apartado de ortografía obtuvieron buenas calificaciones en general. Además, los alumnos que fallaron en ortografía fueron en aspectos (por ejemplo, dejarse tildes muy evidentes, que sí habían escrito en otras ocasiones) posiblemente a consecuencia de despistes debido a las prisas por acabar el trabajo por haberlo dejado para el final.

En cuanto a los aspectos menos agradables, el alumnado destacó el tener que justificar las respuestas en el examen por el esfuerzo que suponía buscar la información (si únicamente hubieran tenido que marcar la respuesta correcta habría sido mucho más sencillo), pero aunque expusieron que no había sido agradable, sí dijeron que les había parecido útil, ya que reconocían haber aprendido, haber mejorado en su manera de expresarse por escrito.

También llama la atención que algunos alumnos no encontraran útil la actividad de *whatsapp*. Al contrario que en el examen, fue una actividad que sí les gustó. La causa de que no la encontraran útil, puede que sea que dichos alumnos no necesitaban mejorar mucho en ortografía y no encontraron motivación en la actividad.

También, señalaron como útil las demás actividades relacionadas con la ortografía como fueron las de corregir a los compañeros mediante el *whatsapp* y la “caza de faltas”.

La utilidad de las actividades relacionadas con la ortografía se corrobora con los resultados obtenidos por los alumnos en ortografía en la producción del discurso persuasivo. Cuatro de los seis grupos estuvieron cerca de alcanzar la nota máxima en ortografía. Los dos grupos que tuvieron una nota baja, pudo ser por despiste por las prisas (como se comentaba anteriormente), ya que la evaluación continua realizada, basada en la observación y en la realización de las actividades previas, permite afirmar que uno de esos grupos poseía un nivel mucho más alto en ortografía.

6. CONCLUSIONES

La metodología de la investigación-acción ha servido para revisar la práctica docente; identificar la ortografía como un aspecto que se quería mejorar; diseñar actividades basadas en la utilización de las TIC como plan de acción y posible solución, y llevar a la práctica las mencionadas actividades. Todo este proceso ha impulsado la reflexión, análisis y evaluación de datos y de todos los detalles que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha permitido sacar las siguientes conclusiones:

El presente Trabajo Final de Máster ha permitido realizar una investigación sobre la potencia didáctica de la utilización de las TIC para mejorar aspectos en el alumnado como el aprendizaje de la ortografía.

Se sabía que los profundos cambios que se vienen dando en nuestra sociedad de la comunicación, resultado de la cultura de masas y de las nuevas tecnologías, están modificando el modo de estar en el aula de los estudiantes, su modo de aprender. Por ello, la implementación de actividades basadas en el uso de las nuevas tecnologías ha permitido comprobar como la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultaba atractiva y motivadora para los alumnos y les ayudaba a mejorar su ortografía.

Las actividades implementadas forman parte de una unidad didáctica destinada a trabajar la expresión escrita general del alumnado, he aquí una tabla resumen de las actividades:

Nombre de la actividad	TIC utilizada	Novedad que representa
Actividad 1. Uso didáctico del teléfono móvil: escritura y corrección de textos a través de <i>whatsapp</i>	Teléfono móvil (<i>whatsapp</i>)	La utilización del teléfono móvil para la producción y corrección de textos.
Actividad 2. Uso didáctico del teléfono móvil: Fotografías de errores ortográficos (“caza de faltas”)	Teléfono móvil (cámara)	La utilización del teléfono móvil para dejar constancia, mediante la realización de fotografías, de la búsqueda e identificación de errores ortográficos.
Actividad 3. Uso didáctico de Internet: conocimiento y uso de <i>Flickr</i>	Sitio Web (Flickr)	El uso didáctico de un sitio Web para compartir fotografías de errores ortográficos y reforzar la memoria visual para retenerlos y evitarlos posteriormente.
Actividad 4. Búsqueda de información en Internet y creación de un dossier de errores utilizando Google Docs	Internet (buscadores) Google Docs	La elaboración colaborativa de un dossier para el estudio de los errores frecuentes en la norma de la lengua, buscando la información en Internet y redactando en grupo un documento compartido utilizando Google Docs.

Tabla 9. Actividades implementadas en las que se ha usado las TIC

En la primera actividad de la unidad didáctica implementada, tratamos de conocer los problemas ortográficos y de expresión de los estudiantes. La redacción de argumentos constituyó una evaluación diagnóstica del nivel de expresión escrita del alumnado, mediante la cual se pudieron apreciar los errores ortográficos más frecuentes.

En lo referente a la actividad final, se trataba de ver la evolución que desde la actividad 1 se había producido, mediante el desarrollo del resto de actividades.

Hay que tener en cuenta que la actividad final de la unidad didáctica a la que pertenecen las actividades propuestas en este Trabajo Final de Máster, la redacción de un discurso persuasivo, constituía un texto de mayor extensión respecto a los argumentos escritos en la primera actividad, con lo que cabía la posibilidad de que aparecieran un mayor número de errores ortográficos, pero el número y la gravedad de las faltas ortográficas fue menor. De hecho, cuatro de los siete grupos estuvieron cerca de alcanzar la nota máxima en el apartado de ortografía perteneciente a la rúbrica del discurso persuasivo.

Un problema que tuvimos fue el poco tiempo disponible para implementar las actividades propuestas. El disponer de un número muy limitado de sesiones podía complicar el análisis de lo investigado, es decir, podía ofrecer poca información acerca de la conveniencia de las actividades programadas y su validez para ofrecerlas como propuesta de mejora.

Por ello, cabe destacar enormemente los resultados obtenidos en un periodo tan corto de tiempo. Hemos podido apreciar cómo las nuevas tecnologías ayudaban al alumnado a mejorar la ortografía en un grupo que tenía bastante buen nivel. Además, hay que pensar que la implementación de actividades durante un periodo de tiempo muy superior permitiría lograr unos resultados aún mejores.

Por tanto, se puede concluir diciendo que la implementación de todas las actividades propuestas en este trabajo puede ampliar considerablemente la calidad de los resultados obtenidos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO, M. [et al.] (2011). *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- AIJÓN, M. A. [et al.] (2010): *Yo eso no lo digo. Actividades y reflexiones sobre el español correcto*. Club Universitario, Alicante.
- CAMPS, A. [et al.] (2004): *La enseñanza de la ortografía*. Graó, Barcelona.
- CAMPS, A. y F. ZAYAS (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2001): *La Galaxia de Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Plaza & Janés, Barcelona.
- ESCUDERO, J. M. (1990): *Introducción*. Revista de Innovación e Investigación educativa, (5), ICE, Murcia.
- GALVE, J. [et al.] (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Cepe, Madrid.
- GIROUX, M. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, MEC, Barcelona.
- HALTÉ, J. F. (1989): *Savoir écrire-savoir faire*. Pratiques 61, París.
- JIMENO, P. (2007): *Lengua Castellana. La expresión escrita*. Gobierno de Navarra, Pamplona.
- JORBA, J. [et al.] (1998): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica docente*. Graó, Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- MENIFF, J. [et al.] (1996): *You and Your Action Research Project*. Routledge, London.

MESANZA, J. (1987): *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Santillana, Madrid.

SILIÓ, E. *El que escriba “habrir” no debería graduarse*. El País (16 febrero 2013).

Webgrafía

GENERALITAT VALENCIANA (2007): Decreto 112/2007, de 20 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Diario oficial de la comunidad valenciana.

Publicado en http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf, consultado el 4 de junio de 2015.

MECD (2006): Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Publicado en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>, consultado el 6 de junio de 2015.

RODRÍGUEZ COBOS, E. M. (2009): *Ventajas e inconvenientes de las TIC en el aula*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(9).

Publicado en noviembre de 2009 en <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm> consultado el 30 de junio de 2015.

8. ANEXOS

Material utilizado en la implementación de las actividades

Dossier para el alumnado

1. Documento de apoyo 5 (Errores frecuentes)

- Mala concordancia entre sujeto y verbo

☒ El sujeto y el verbo deben concordar en número. Un uso erróneo es:

👉 Un grupo de personas se reunieron ayer.

👍 *Un grupo de personas se reunió ayer.* (ya que el sujeto es *grupo*)

☒ Los porcentajes se consideran singulares:

👍 *El 60% de los encuestados opina que sí.*

☒ En una relación ordinal, el número llevará el género que corresponde al antecedente:

👍 *...las conclusiones siguientes: 1ª... 2ª... 3ª.*

👍 *Se acuerda lo siguiente: 1º... 2º... 3º.*

☒ Los nombres propios escritos en plural pero concebidos en singular concuerdan en singular:

👍 *CC.OO. piensa actuar.*

👍 *EE.UU. invade Granada.*

👍 *Canarias pide un trato específico.*

👍 **Las Islas Canarias están en el Atlántico.**

☒ Las cifras concuerdan en plural:

👍 **Un millón de jóvenes vinieron al festival.**

- habían, hubieron...

Es un error concordar el verbo ‘haber’ cuando se usa en su forma impersonal. Precisamente por ser impersonal no lleva sujeto, y por lo tanto no hay que concordarlo con él.

✎ *Habían muchos estudiantes en la clase.*

✎ Hubieron músicos en la fiesta.

👍 *Había más de tres mil personas en el concierto.*

👍 **Hubo tres noches de fiesta.**

-preveer, preveyendo...

Estas formas tan frecuentemente usadas son incorrectas. El verbo es ‘prever’ y se forma igual que ‘ver’. Lo correcto es ‘prever’, ‘previendo’, etc.

✎ *No preveyeron que iba a venir tanta gente.*

✎ Hay que preveer las consecuencias de las acciones.

👍 **El encargado previó la necesidad de tablones para los andamios.**

-culpabilizar

De ‘culpa’ diremos ‘culpar’, no *‘culpabilizar’, de la misma forma que decimos ‘culpabilidad’ y no *‘culpabilización’. Esta fea utilización de los sufijos derivativos se observa en multitud de ‘palabras’: *‘concretizar, regularizar...’ (‘concretar, regular...’)

Un criterio para evitar estas sufijaciones incorrectas es buscar la solución más corta: suele ser la más elegante y la correcta.

✎ No hay que culpabilizar a los padres de que sus hijos se droguen.

👍 *No hay que echarles la culpa a los padres de que sus hijos se droguen.*

👍 *No hay que culpar a los padres de la drogadicción de sus hijos.*

👍 **Los padres no tienen la culpa de que sus hijos se droguen.**

- ‘Porque’ ‘Por que’ ‘Por qué’ ‘porqué’

La escritura de estas formas provoca muchas dudas y confusiones. Éstos son los criterios:

- **‘Porqué’**

Es sustantivo y va siempre precedido de un presentador (un artículo o un determinativo cualquiera). Es una sola palabra:



No confesó el porqué de su decisión.



Yo entiendo tu porqué, pero los demás, no.

Al ser sustantivo, puede ir en plural:



No confesó los porqués de su decisión.

Siempre se puede sustituir por ‘motivo’.

- **‘Porque’**

Es conjunción causal. Es una sola palabra. Introduce oraciones que explican la causa de otra principal:



No iré porque estoy cansado.



¿Estás enfadado porque no te invité?

Equivale a ‘ya que’.

Ejemplo de los dos anteriores:



Me explicó el porqué de su conducta, y me aclaró que no lo había comprado porque le pareció caro.

- **‘Por qué’**

Sirve para preguntar. Son dos palabras. Equivale a ‘por qué razón’:



¿Por qué no me invitas?



Ignoro por qué ha venido.



¿Por qué te has enfadado? Porque no me ha invitado.

- **‘Por que’**

Se compone de la preposición ‘por’ y del pronombre relativo ‘que’ y equivale a ‘el cual, la cual, los cuales o las cuales’. El ‘que’ se refiere, pues, a un antecedente:

👍 *Fueron muchos los delitos por que fue condenado.*

👍 *Esta es la puerta por que escaparon.*

Son preferibles las variantes, más propias del español actual, ‘por los que, por la que...’

- “Deber” y “deber de”

La oposición entre estas dos formas está desapareciendo rápidamente en el español actual. Solamente una minoría de la población es aún consciente de este matiz: ‘deber de’ indica probabilidad; ‘deber’ indica obligación. ‘Debe ser así’ denota una obligación legal o imperativa, mientras que ‘debe de ser así’ denota una probabilidad o duda, es decir, tiene el matiz de ‘quizá’ o ‘tal vez’.

👍 *No sé qué hora es, pero deben de ser las seis.*

👍 *Debes de estar loco si me propones eso.*

👍 Los faros del coche deben encenderse en los túneles.

La pérdida de este matiz produce el empobrecimiento del idioma y hace ambiguos los dobles del tipo siguiente:

👍 *En este aula deben sentarse treinta niños.*

👍 *En este aula deben de sentarse treinta niños.*

👍 *El problema es fácil: todos los alumnos deben de traerlo bien resuelto.*

👍 El problema es fácil: todos los alumnos deben traerlo bien resuelto.

👍 Las leyes deben de ser cumplidas

- “Sino”/”si no”

Sino: cuando es sustantivo o conjunción adversativa

No trabaja, sino (que) descansa

Si no: cuando es la conjunción condicional *si* seguida del adverbio de negación *no*

No trabaja si no descansa

2. Documento de apoyo 6 (LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN)

- La coma

Para separar el nombre en vocativo:

Manuel, debes pensarlo bien y no precipitarte.

Debes pensarlo bien, Manuel, y no precipitarte.

Debes pensarlo bien y no precipitarte, Manuel.

☒ Para separar partes idénticas de una misma proposición:

María, Pedro, Juan y Luisa estudian.

☒ La coma y la conjunción no son necesariamente incompatibles.

Compró platos, vasos, copas y jarras, y colchas, sábanas y mantas.

☒ Se separan por coma los miembros de una cláusula independientes entre sí.

Al apuntar el alba cantan las aves, y el campo se alegra, y el aire se refresca.

☒ Se separan con comas las proposiciones explicativas y las aposiciones.

Los soldados, hambrientos y cansados, se rindieron.

Se rindieron los soldados, hambrientos y cansados.

☒ Cuando hay elipsis de un verbo:

Tú eres rico; yo, pobre.

Unos prefieren el mar; otros, la montaña.

Los ciclistas, agotados.

☒ Se coloca entre comas la parte que no ocupa su lugar “normal” en una frase.

Cada uno hace lo que quiere con su dinero.

Con su dinero, cada uno hace lo que quiere. (inversión)

Cada uno hace, con su dinero, lo que quiere. (hipérbaton)

- ☒ Si la transposición es corta y muy perceptible, no hay que poner la coma:

Antonio estaba sentado en la silla.

Antonio estaba en la silla sentado.

- ☒ Las locuciones adverbiales (*al menos, no obstante, por ejemplo, en tal caso, en efecto, por tanto, por consiguiente...*) y adverbios terminados en ‘mente’, intercalados en el texto¹, se escriben entre comas y si van a principio de frase van seguidos de coma.

- ☒ Ante las conjunciones ‘pero’ (adversativa), ‘porque’ (causal), ‘si’ (condicional) o ‘aunque’ (concesiva), el uso de la coma es optativo.

Se acuesta en el sofá si tiene un rato, porque descansa aunque no duerma.²

- ☒ La coma está prohibida entre las partes de una oración correctamente ordenada.³ Se considera orden natural el de S/V/CD/CI/CCs. La frase siguiente no requiere comas.

- ☒ Si después de una abreviatura terminada en punto, necesitamos una coma, se pondrá:

El conflicto de Bosnia, según la OTAN., requiere la intervención militar.

- El punto y coma

Marca una pausa más larga que la coma.

Se levantó, cruzó la sala, salió a la calle; y ni siquiera saludó.

- Se usa para separar los miembros de una enumeración si éstos son extensos.
- Mientras que la coma agrupa y el punto separa, el punto y coma agrupa y contrasta.
- Antes de las conjunciones adversativas ‘mas, pero, aunque...’ en periodos de cierta extensión.

Hoja de ejercicios

Actividad 1

¹Insisto: solamente los que van intercalados. No se encierra entre comas el adverbio ‘libremente’ en el siguiente caso: ‘Los electores eligieron libremente a sus diputados’.

²No sería incorrecto utilizar todas las comas posibles: ‘Se acuesta en el sofá, si tiene un rato, porque descansa, aunque no duerma’.

³No importa que la frase sea muy larga. Si está ordenada naturalmente no necesita comas.

1.1. Escribid al menos tres argumentos en favor de la elección de un tema para la elaboración del discurso y enviadlos por *whatsapp* (cada miembro del grupo debe mandar sus tres argumentos).

1.2. Todos los mensajes enviados deben ser reenviados a otro grupo. Por tanto, se llevará a cabo un intercambio de mensajes. Cada grupo deberá realizar la corrección ortográfica de los mensajes recibidos por el grupo con el que hagan el intercambio. Se mandarán las palabras corregidas entre paréntesis.

Actividad 4

4.1. En grupos de cuatro estudiantes, buscad en Internet ejemplos de oraciones sobre los errores frecuentes comentados en clase (en los ejemplos debe aparecer la frase incorrecta y la correcta y se debe señalar el error y la corrección).

4.2. Elaborad y compartid un documento mediante Google Docs con los ejemplos. Imprimidlo y llevadlo a clase.

4.3. Examen:

1ª parte. Marca la respuesta correcta (en alguna ocasión puede haber dos respuestas correctas).

2ª parte. Revisa tu examen consultando el material (el documento realizado por vosotros y los apuntes del profesor) y justifica la elección de tus respuestas.

Actividad 7

Ejercicios

7.1. Crea una cuenta en *Twitter* (los que no tengan una ya). A continuación, sigue en *Twitter* a tu profesor y a tus compañeros.

7.2. En grupos de 5 estudiantes se hace el ejercicio «palabras problemáticas» basado en el ejercicio «parejas mal avenidas» (Aijón [*et al.*], 2010). Cada grupo hace las siguientes oraciones:

- Grupo 1: oraciones 1-3

- Grupo 2: oraciones 3-6
- Grupo 3: oraciones 6-9
- Grupo 4: oraciones 9-12
- Grupo 5: oraciones 12-15
- Grupo 6: oraciones 15-18

Ejercicio de «palabras problemáticas» basado en el ejercicio «parejas mal avenidas» (Aijón [*et al.*], 2010).

Existen parejas de palabras que suelen confundirse entre sí dando lugar a clásicos errores léxicos. Identifica los términos problemáticos y sustitúyelos por otros correctos.

1. El día de la boda, todos estaban felices: había una alegría latente.
2. No tengo un amigo a quien rebelar mis secretos.
3. Después de inhumar su cadáver, sus cenizas fueron esparcidas.
4. El verdugo infringió un severo castigo al ladrón de caballos.
5. La cocina egipcia me encanta porque tiene muchas especies.
6. Ante aquel comportamiento tan insultante, el cliente se puso hecho un obelisco.
7. Esa ley de educación proscribió en abril.
8. El colegio que buscas está en la intercesión de esas dos avenidas.
9. Hemos descubierto la motivación por la que cometió el crimen.
10. En el accidente se rompió sendos brazos.
11. Este chalé es demasiado caro, no es accesible para nosotros.

7.3. Tres miembros de cada grupo deben escribir en el grupo de *Twitter* un mensaje con la corrección de una oración (una oración cada miembro). Además, tienen que buscar en www.rae.es el significado de las dos palabras que se confunden y escribirlo también en el mensaje. Todos los alumnos y alumnas deben leer y contestar “leído” a todos los mensajes que se escriban, tanto de sus compañeros como del profesor (el profesor envía por *Twitter* la corrección de las oraciones).

Dossier del profesor

Examen (actividad 4)

1.

- a) La ley natural impone que los hijos deben de obedecer a los padres.
- b) La ley natural, impone que los hijos deben de obedecer a los padres.
- c) La ley natural impone que los hijos deben obedecer a los padres.
- d) La ley natural impone: que los hijos deben de obedecer a los padres.

- *Coma incorrecta entre sujeto y verbo.*

- *“deben” expresa obligación y suposición pero suele utilizarse más para expresar obligación. Obligación siempre “deber” sin prep.*

2.

- a) Y si ese amor que pretendo me rechaza: ¡qué desgraciado seré!
- b) Y si ese amor que pretendo me rechaza... ¡qué desgraciado seré!
- c) Y si ese amor que pretendo, me rechaza... ¡qué desgraciado seré!

- *Puntos suspensivos: se usan para después de una pausa expresar temor, duda o sorpresa (ejemplos en p. 81 del libro de texto)*

- *Dos puntos no porque no introduce una cita, ni una enumeración ni indica causa o conclusión al término de una exposición (ejemplos en p. 98 del libro)*

- *No coma entre sujeto y verbo.*

3.

- a) Una mayoría de diputados no puede imponer una injusticia.
- b) Una mayoría de diputados no pueden imponer una injusticia.
- c) Una mayoría de diputados no puede imponer una injusticia.

- *Sujeto: mayoría (sing.) → Verbo singular (concordancia).*

4.

- a) Hay que prever lo que pueda pasar.

b) Hay que preveer lo que pueda pasar.

c) Hay que prever el que pueda pasar.

- *“prever” se conjuga como “ver”*

- *“lo” neutro equivale a “eso”; “el” (masc.)*

5.

a) Te lo digo por que te quiero bien.

b) Te lo digo porque te quiero bien.

c) Te lo digo por que te quiero bien.

- *“porque” (conj. causal); equivale a “ya que”*

- *“digo” no se acentúa (llana acabada en vocal).*

6.

a) Manolo Perejil (Sevilla, 1913) fue un gran banderillero.

b) Manolo Perejil (Sevilla, 1913), fue un gran banderillero.

c) Manolo Perejil (Sevilla, 1913), fué un gran banderillero.

- *La coma no puede separar sujeto y verbo.*

- *“fue” (los monosílabos no llevan tilde)*

7.

a) Es un chico muy listo y buen estudiante pero no tiene sentido práctico.

b) Es un chico muy listo y buen estudiante, pero no tiene sentido práctico.

c) Es un chico muy listo y buen estudiante, pero no tiene sentido práctico.

- *coma recomendable delante de “pero” (optativa)*

- *“listo” (llana acabada en vocal)*

8.

a) Hablo porque la razón está de mi parte.

b) Hablo por que la razón está de mi parte.

c) Hablo porqué la razón está de mi parte.

d) Hablo por qué la razón está de mi parte.

- *“porque” (conj. causal); equivale a “ya que”: la causa de que yo hablara fue que tenía razón*

9. Han habido muchas personas valientes que lucharon por amor.

a) Correcta

b) Incorrecta

- *Verbo “haber” impersonal; al ser una oración impersonal no tiene sujeto y al no tener sujeto no hay que concordarlo con él.*

10.

a) Yo entiendo tu por qué, pero los demás, no.

b) Yo entiendo tu porqué, pero los demás no.

c) Yo entiendo tu porqué pero los demás, no.

d) Yo, entiendo tu porqué, pero los demás, no.

- *“porqué” (sustantivo); se puede sustituir por “motivo”.*

- *coma: Los demás no entienden tu porqué (entre sj. y verbo no hay coma).*

- *Si hay un cambio muy corto del orden lógico en la frase sin coma:*

Antonio estaba sentado la silla. Antonio estaba en la silla sentado.

11. Justifica tu respuesta.

a) No sé qué hora es, pero deben ser las seis.

b) No sé qué hora es, pero deben de ser las seis.

- *“deber de” expresa probabilidad o duda (suposición)*

- *“deber” sin prep. puede expresar obligación o suposición.*

12.

a) Han habido muchas reclamaciones.

b) Ha habido muchas reclamaciones.

- Verbo “haber” impersonal; al ser una oración impersonal no tiene sujeto y al no tener sujeto no hay que concordarlo con él.

13.

a) Un vaso de vino alegra las penas: muchos, las hacen sin embargo, más grandes.

b) Un vaso de vino alegra las penas; muchos las hacen sin embargo más grandes.

c) Un vaso de vino alegra las penas; muchos las hacen, sin embargo, más grandes.

- Punto y coma: sirve para dar contraste.

- Conector “sin embargo” en medio de la frase va entre “comas”.

14. Justifica tu respuesta.

a) Debes estar loco para trabajar por tan poco dinero.

b) Debes de estar loco para trabajar por tan poco dinero.

c) Debes de estar loco, para trabajar por tan poco dinero.

- “Deber”: obligación o suposición / “Deber de”: suposición.

- Sin “coma”: el orden lógico de la oración no se altera.

15.

a) El capitán no previó las consecuencias que hubo por culpa de la marea.

b) El capitán no previó las consecuencias que hubieron por culpa de la marea.

c) El capitán no preveyó las consecuencias que hubieron por culpa de la marea.

- “prever” se conjuga como “ver”.

- “hubo” impersonal: Hubo consecuencias por culpa de la marea.

16.

a) La mayoría de personas piensan lo mismo.

b) La mayoría de personas piensa lo mismo.

c) La mayoría de personas piensa lo mismo.

- *Concordancia sujeto-verbo.*

- *Concordancia en cifras sí estaría bien: Un millón de personas piensan lo mismo.*

17.

a) No sé por qué me preguntas siempre lo mismo.

b) No se por qué me preguntas siempre lo mismo.

c) No sé porqué me preguntas siempre lo mismo.

- *Cuando sirve para preguntar. Equivale a “por qué razón”.*

18. Escribe las palabras correctamente acentuadas:

cuídalo (diptongo; esdrújula); descompónmelo (esdrújula); amasteis (diptongo; llana); escucháis (diptongo; aguda); diócesis (diptongo; esdrújula); péinate (diptongo; esdrújula).

19.

a) Días después, Antonio el hermano de Juan, cogió la gripe, pero no se murió.

b) Días después Antonio el hermano de Juan cogió la gripe, pero no se murió.

c) Días después, Antonio, el hermano de Juan, cogió la gripe pero no se murió.

- *Complementos cambiados de sitio: entre comas; frases explicativas también.*

- *Antes de “pero” coma optativa.*

20.

a) Pepe, ¿por qué no me llamas luego?

b) Pepe ¿por qué no me llamas luego?

c) Pepe, ¿por qué no me llamas luego?

- *Separa el nombre en vocativo.*

- *“por qué”: pregunta; equivale a “por que razón.”*

Ejercicio: «Palabras problemáticas» (basado en el ejercicio «parejas mal avenidas» (Aijón [*et al.*], 2010) y ampliado).

Existen parejas de palabras que suelen confundirse entre sí dando lugar a clásicos errores léxicos. Identifica los términos problemáticos y sustitúyelos por otros correctos.

1. El día de la boda, todos estaban felices: había una alegría latente (oculto, escondido o aparentemente inactivo). (**patente**: claro, perceptible, visible)

2. No tengo un amigo a quien rebelar (sublevar) mis secretos (**revelar**)

3. Después de inhumar (enterrar) su cadáver, sus cenizas fueron esparcidas. (**incinerar**)

4. El verdugo infringió (quebrantar leyes) un severo castigo al ladrón de caballos. (**infligir**: imponer un castigo; causar daño).

5. La cocina egipcia me encanta porque tiene muchas especies. (**especias**)

6. Ante aquel comportamiento tan insultante, el cliente se puso hecho un obelisco. (**basilisco**: persona furiosa).

7. Esa ley de educación proscribe (prohibir) en abril. (**prescribe**: extinguirse, concluir)

8. El colegio que buscas está en la intercesión (interceder: hablar bien de alguien para librarle de algún mal) de esas dos avenidas. (**intersección**)

9. Hemos descubierto la motivación (correcto, pero mejor “**motivo**”) por la que cometió el crimen.

10. En el accidente se rompió sendos brazos. (**los dos**)

11. Este chalé es demasiado caro, no es accesible para nosotros. (**asequible**)

12. Qué bien huele el azar (casualidad) en primavera. (**azahar**)

13. Los pobres adolecen (padecer algún defecto o enfermedad) de las cosas más básicas para vivir. (**carecen**)

14. Nunca atiende al profesor, su aptitud (capacidad) deja mucho que desear. (**actitud**)

15. Si a mi sobrino de dos años le das un papel no para de rayarlo. (rayar: desmenuzar). (**rallarlo**)

16. Se siente mareado desde que el accidente le produjo una apertura (inicio) en la cabeza. (**abertura**)

17. La lívido (palidez) y el deseo sexual son la misma cosa. (**libido**).

18. Me preocupa que estés tan libido (deseo sexual); esa palidez no es normal. (**lívido**)

Actividades propuestas sobre el discurso persuasivo

Actividad 1. Estructura y características de un discurso persuasivo

Se trata de que, a través de una clase magistral y un ejercicio de identificación de las partes de un discurso persuasivo, el alumnado aprenda la estructura y características de las partes de un discurso persuasivo. Además, se les debe proporcionar un discurso persuasivo que les sirva de modelo para realizar el discurso persuasivo definitivo. Los alumnos cuentan con un dossier de fotocopias preparado por el profesor, adquirido previamente en una librería cercana. En el dossier tienen las actividades, los ejercicios y la teoría.

El discurso persuasivo elegido como modelo debe ser un texto en el que se puedan apreciar claramente las partes de un discurso persuasivo y que contenga una argumentación deductiva que le pueda ser útil a los discentes, ya que en cursos posteriores se incide con mayor profundidad en el razonamiento lógico.

La parte de la argumentación sirve para refrescar los conocimientos previos.

Objetivos	Conocer las partes de un discurso persuasivo y las características de esas partes.
Contenidos	1. Las partes del discurso persuasivo y sus características (conceptual). 2. Identificación de las partes de un discurso persuasivo (procedimental).
Competencias	Competencia comunicativa: comprensión lectora del texto. Competencia genérica: capacidad de leer, analizar e interpretar textos teniendo conciencia de su género. Competencia estratégica (aprender a aprender): mediante la consulta de la teoría el alumnado deberá identificar las partes del texto.
Resultados del aprendizaje	El alumno ha de identificar las partes de un discurso persuasivo. El alumno ha de saber las características de las partes de un discurso persuasivo.
Metodología	Trabajo individual.
Materiales	Fotocopias (dossier preparado por el profesor): Documento de apoyo 1: Las partes del discurso persuasivo y sus características. Texto 1: Discurso persuasivo (L. J. Mediano)
Duración	50 minutos (una sesión).
Espacios	Aula habitual.
Desarrollo	- Presentación de la actividad 1 por parte del profesor (4 min.). - Clase magistral sobre las partes del discurso (15 min.) - Realización de la actividad por parte del alumnado (18 min.) - Corrección de la actividad (13 min.)

Tabla 1. Programación de la actividad 1

Ejercicios

1.1. A partir de la teoría sobre las partes de un discurso persuasivo, y viendo las características de cada parte, identifica las partes del texto 1: introducción (*exordium*), exposición de los hechos (*narratio*), exposición de los argumentos (*argumentatio*) y conclusión (*peroratio*).

Actividad 2. Producción de un discurso persuasivo

Se trata de elaborar un discurso persuasivo ortográficamente bien redactado. La idea es que el alumnado utilice los conocimientos aprendidos sobre el discurso persuasivo y sobre la expresión escrita (ortografía, cohesión y estilo) para revisar sus textos y confeccionar el documento final (se propone realizar actividades relacionadas con la expresión escrita con el objetivo de que la redacción final del texto sea de mayor calidad).

Objetivos	Producir un discurso persuasivo utilizando los conocimientos previos adquiridos.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de un discurso persuasivo (procedimental). 2. El discurso persuasivo: estructura y características de las partes (procedimental). 3. La cohesión: tipos de conectores, reformuladores y estructuradores de la información (procedimental). 4. La cohesión: conectores habituales en la argumentación (procedimental). 5. Ortografía y expresión: errores frecuentes (procedimental). 6. Ortografía: los signos de puntuación (procedimental). 7. Ortografía: la acentuación (procedimental). 8. El estilo: palabras-baúl (procedimental). 9. El estilo: la oración; el orden de los elementos (procedimental). 10. El estilo: los sinónimos (procedimental)
Competencias	<p>Competencia comunicativa: expresión escrita.</p> <p>Competencia lingüística: corrección ortográfica, cohesión y estilo.</p> <p>Competencia estratégica (aprender a aprender): mediante la elaboración de un plan para afrontar la redacción del documento.</p> <p>Competencia en autonomía e iniciativa personal: a través de la planificación de la tarea.</p>
Resultados del aprendizaje	<p>El alumno ha de mejorar su expresión escrita.</p> <p>El alumno tiene que valorar la importancia de redactar textos cohesionados, correctos ortográficamente y con estilo adecuado.</p>
Metodología	Trabajo individual o en grupo.
Materiales	Material habitual usado en clase.
Duración	Dos semanas.
Espacios	Aula habitual.
Desarrollo	El alumnado comienza la redacción en clase y la termina en casa.

Tabla 2. Programación de la actividad 2**Ejercicios**

2.1. Escribe un discurso persuasivo de 300 palabras (como mínimo) en el que se muestre todo lo que has aprendido sobre expresión escrita.

Rúbrica del discurso:

Criterios de evaluación	Bien	Regular	Mal
1. Estructura (2 puntos):			
El discurso contiene todas las partes de un discurso persuasivo			
Las partes se distinguen claramente			
Cada parte contienen las características que debe tener			
2. Marcadores discursivos (1 punto)			
Utiliza conectores			
Utiliza estructuradores de la información			
Utiliza reformuladores			
3. Puntuación: (0.5 puntos)			
El discurso está bien puntuado			
4. Ortografía (2 puntos)			
El discurso no contiene faltas de ortografía			
5. Estilo (1.5 puntos)			
En el discurso no aparecen palabras-baúl			
El orden de los elementos de la oración es el correcto			
Utiliza sinónimos			
Expresión general			

*La diferencia hasta 10 puntos se puede utilizar para puntuar otras actividades.